

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт иностранных языков
Кафедра английского языка, методики и переводоведения

**Приемы исправления и предупреждения ошибок в письменной
речи старших школьников**

Выпускная квалификационная работа

Исполнитель:

Чудиновская Анастасия Сергеевна
студент 405 группы

подпись

Квалификационная работа
допущена к защите:

Научный руководитель:
Надточева Елена Сергеевна
канд. пед. наук

Руководитель ОПОП
44.03.01 – Педагогическое образование

подпись

Профиль: иностранный язык (английский)

«____» _____ 2016 г

Зав. кафедрой

«____» _____ 2016 г

Екатеринбург 2016

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПИСЬМУ.....	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика старших школьников.....	6
1.2. Характеристики и процессы обучения письму как виду речевой деятельности в старшей школе.....	14
1.3. Классификации ошибок и источников их появления.....	21
Вывод по первой главе.....	30
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ ИСПРАВЛЕНИЯ И ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОШИБОК.....	32
2.1. Диагностика ошибок в письменной речи старших школьников.....	32
2.2. Обзор методов исправления ошибок в письменной речи.....	39
2.3. Технологии работы по предупреждению и исправлению ошибок в письменной речи.....	48
Вывод по второй главе.....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	63

Введение

Письмо и письменная речь в методике и лингвистике рассматриваются как процесс выражения мыслей в графической форме и выступают не только как средство, но и как цель обучения иностранному языку. Письмо является техническим компонентом письменной речи, которая в свою очередь представляет собой продуктивный вид речевой деятельности и выражается в фиксации определенного содержания графическими знаками. Оно тесно связано с чтением и выполняет вспомогательную роль при выработке грамматического навыка, выполнении письменных заданий, требующих творческого подхода, и помогает учащимся удерживать в памяти учебный материал.

В настоящее время обучение письменной речи становится более необходимым в связи с появлением возможностей путешествовать, работать в иностранных фирмах, участвовать в международных конференциях и общаться через Интернет, что требует умения выражать мысли и идеи в письменной форме. Для того чтобы делать это грамотно, необходимо владеть основами композиции, знать стилевые особенности и следовать определенным правилам организации письменной речи. В школе данному процессу не уделяется должного внимания, что влечет к появлению ошибок различных видов. Эти факторы обусловили **актуальность** нашего исследования.

Объект исследования – процесс обучения иноязычной письменной речи учащихся старших классов, **предмет** - приемы предупреждения и исправления ошибок в письменной речи учащихся.

В нашей исследовательской работе мы выделяем следующую **цель** – теоретически обосновать и разработать технологии, направленные на предупреждение и исправление ошибок в письменной речи учащихся старших классов.

В соответствии с целью в работе решаются следующие **задачи**:

- 1) проанализировать психолого-педагогические особенности учащихся старшего этапа;
- 2) проанализировать характеристики и процессы обучения письму как виду речевой деятельности;
- 3) рассмотреть различные классификации ошибок в письменной речи и выявить причины их появления в письменной речи учащихся старших классов;
- 4) провести диагностику ошибок в письменной речи школьников и осуществить обзор приемов их исправления;
- 5) разработать технологии работы по предупреждению и исправлению ошибок в письменной речи учащихся старших классов.

В работе применены такие **методы** как анализ учебной и методической литературы, синтез, обобщение, наблюдение и моделирование.

Проблемой обучения письменной речи как виду речевой деятельности занимались многие ученые, среди которых Р.П. Мильруд, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.Н. Соловова и другие. Р.П. Мильруд, Н.Н. Кондакова, Осгуд, В.С. Цетлин, М. Лонг, Пит Кордер, З.М. Цветкова и другие ученые занимались описанием различных классификаций ошибок и их источников.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в том, что его результаты в дальнейшем могут способствовать сокращению ошибок в письменной речи школьников старших классов.

Практическая значимость нашего исследования заключается в создании условий, при которых особая организация учебной деятельности сумеет увеличить эффективность обучения иностранным языкам в целом, и письменной речи, в частности. Учащиеся смогут развить навыки и умения письменной речи и научиться исправлять ошибки, а учителя - предупредить ошибки, возникающие при передаче мыслей в письменной форме. Представленные нами материалы могут применяться учителями средних общеобразовательных школ в процессе обучения иноязычной речи в старших

классах, а также на курсах повышения квалификации учителей английского языка.

Научная новизна нашего исследования заключается в выявлении наиболее типичных ошибок, возникающих в письменной речи учащихся старших классов, и разработанных технологиях работы по предупреждению и исправлению таких ошибок.

Структура работы обусловлена предметом, целью, задачами исследования и состоит из введения, двух глав и заключения.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты обучения старших школьников иноязычному письму

1.1. Психолого-педагогическая характеристика старших школьников

На данном этапе нашего исследования мы предлагаем рассмотреть психолого-педагогические особенности старших школьников. Возрастные границы этого возраста неточны, ученые высказывают разные мнения по данному вопросу. И.Ю. Кулагина называет старший школьный возраст ранней юностью, которая длится от 15 до 17 лет. В это время юноши и девушки начинают чувствовать себя взрослыми и пытаются познакомиться с жизнью старших. Они приобретают самостоятельность, но остаются такими же учениками школы, полностью зависящими от родителей. В это время осуществляется «выход» из детства, что является сложным этапом, который называется юностью. Ребенок стоит на пороге взрослой жизни [Кулагина 1999: 152]. Психологические теории придают важнейшее значение характерным чертам внутреннего мира и самосознания взрослеющего индивида.

Если говорить об общеобразовательной школе, вступление в данный возраст приходится на начало девятого класса, когда ребенку предстоит принять решение, от которого будет зависеть его дальнейшая жизнь, а именно, профессия. Эта задача усложняется тем, что юноша должен разобраться в своих способностях и склонностях, понять, кем он видит себя в будущем и иметь представление о способах достижения профессионального мастерства в выбранной области. Ситуация выбора профессии является новой для каждого учащегося и меняет значимость, задачи, цели и содержание учения.

У старшего школьника начинают формироваться образы будущего профессионального учебного заведения, города, региона, в котором

находится ВУЗ. Страна, в которой проживают школьники, является широкой областью социальных взаимодействий [Аникина 2011].

Возраст старшего школьника определяется Эриксоном как центральный этап в формировании психологического и социального благополучия человека. В это время человек является уже не ребенком, но еще и не взрослым, поэтому ему приходится сталкиваться с новыми социальными ролями и требованиями, применяемыми к ним. Юноша начинает раздумывать на тему идеальной семьи, религии и общественного устройства [Кагермазова 2008: 48]. Он занимается поиском ответов на такие вопросы, как:

- «Кто я?»;
- «Куда я иду?»;
- «Кем я хочу стать?».

Для того, чтобы создать единый образ себя, подростку предстоит собрать все личностные свойства, что является важной и сложной задачей для ребенка пятнадцати лет.

В.И. Слободчиков отмечает, что главные новообразования юношеского возраста – это появление жизненных планов, рефлексия, осознание собственной индивидуальности, постепенное вращение в различные сферы жизни и готовность к самоопределению, которое является характерной чертой юношества [Слободчиков 2000: 311]. Оно появляется, когда человек сталкивается с проблемой принятия решения о своем будущем и существенно отличается от простых мечтаний, так как основывается на сложившихся интересах и стремлениях [Александрова 1999: 45].

Самоопределение может быть личностным и профессиональным. И. Кон разделяет последнее на несколько этапов. Первый шаг – детская игра, в которой учащийся выступает в роли представителя различных профессий, «примеряя» на себя соответствующее поведение. Второй шаг – подростковая фантазия: школьник воображает себя в роли представителя той или иной специальности. Третий шаг – предварительный выбор профессии, который

проходит в несколько этапов. Сначала учащийся рассматривает какую-либо сферу деятельности с точки зрения интересов, затем с точки зрения способностей, а потом с точки зрения собственной системы ценностей. Четвертый шаг – практическое принятие решение, заключающееся в выборе профессии [Хилько 2010: 101] .

Самоопределение является центральной задачей школьника и определяет следующие направления развития:

- развитие абстрактного мышления;
- приобретение навыков общения и вхождение в группу сверстников;
- формирование новых взаимоотношений в семье, которое обусловлено стремлением к независимости;
- выработка системы ценностей;
- установление задач будущего в области профессии;
- подготовка к семейной жизни [Карабанова 2005: 219].

В юношеском возрасте происходит становление самосознания и устойчивого образа самого себя, которым способствует несколько факторов, первым из которых является развитие интеллекта. У школьника появляется интерес к абстракции и теоретизированию. У абстракции нет границ, поэтому старшеклассники говорят на такие темы, о которых не знают. Третий фактор – изменение образа воспринимаемого человека. Он заключается в том, что старшеклассник начинает анализировать поведение окружающих его людей и желает излагать любой материал убедительно. Четвертый фактор – чувство одиночества, которое возникает одновременно с осознанием своей индивидуальности. Молодые люди избавляются от этого с помощью общения, которое в этом возрасте становится избирательным. Пятый фактор – преувеличение своей уникальности, что приводит к осознанию своей непохожести на других [Хилько 2010: 102].

Социальная ситуация развития подростка заключается в том, что он начинает входить в новую систему отношений со взрослыми и сверстниками, занимая новое место за счет выполнения непривычных функций. Это проявляется в разных ситуациях. Например, старшему школьнику

необходимо устанавливать отношения уже не с одним, а с несколькими учителями, а для этого важно учитывать особенности личности и требования каждого из них. Это делает подростка более самостоятельным [Гамезо 2003: 173]. Взаимоотношения со сверстниками делятся на товарищеские и дружеские. Молодые люди приветствуют такие качества, как чувство юмора, отзывчивость и доброта. Дружба играет одну из главных ролей в юношеском возрасте, становясь особым видом эмоциональной привязанности, в котором главными составляющими являются психологическая близость и верность друг другу. Школьники становятся более терпимыми и при ссоре идут на компромисс. Старшеклассники часто выбирают в друзья взрослых людей, так как все еще нуждаются в опеке и примере для подражания.

Ведущей деятельностью является такая деятельность, в которой развиваются все психические свойства и личность в целом. На данном этапе ведущая деятельность – учебно-профессиональная. Именно в ней развиваются внимание, память, мышление, характер и воля. С помощью этой деятельности у старшеклассников формируются познавательные и профессиональные интересы, способность строить планы на будущее и вырабатывать нравственные идеалы. Старшие школьники начинают оценивать учебный процесс с точки зрения того, что он делает для их будущего. В этом возрасте учащиеся избирательно относятся к школьным предметам, углубляясь больше в изучение тех, которые пригодятся им для будущей профессии [Эльконин 1989: 12].

Учебно-профессиональная деятельность определяется следующими мотивами:

- подготовка к будущей профессии, получение одобрения со стороны родителей, сверстников и учителей, завоевание своего места в жизни. Такие мотивы называются мотивами общего плана;
- удовольствие от сделанной работы и интерес к изучаемому предмету. Такие мотивы называются мотивами учебной деятельности;

- наказание и награда, потребности и желания. Такие мотивы называются мотивами, имеющими к обучению косвенное отношение;
- степень трудности материала, скука, утомление, напряженные отношения с учителем. Такие мотивы называются мотивами отрицательного порядка.

Любая деятельность мотивированна, поэтому необходимо выяснить, для чего школьник занимается самообразованием. Важно отметить, что у подростка возникает интерес к самому знанию и его применению. Он начинает рассуждать на ту или иную тему, доказывать что-либо и приводить различные аргументы, которые имеют следствие. Старший школьник может владеть определенными знаниями, но не уметь ими пользоваться, так как они остались формальными. Для того, чтобы преодолеть это, необходимо обладать приемами учения, которые развиваются в этом возрасте [Казанская 2008: 24] .

В этот период происходит важное изменение, заключающееся в том, что школьник осуществляет переход к новому уровню учебной деятельности. Содержание и способы обучения меняются, запрашивая от учащегося новых способов усвоения знаний, познавательского отношения и умения работать с материалом. В этом возрасте юноша видит каждый учебный предмет в виде определенной области теоретических знаний, которые не совпадают с его жизненными представлениями. Для того, чтобы соотнести это с действительностью, школьнику необходимо обладать высоким уровнем абстрагирования и обобщения [Божович 1979: 19].

Особенностью развития познавательной сферы является приобретение интеллектуальной зрелости. Мышление школьника становится независимым и творческим. Если говорить о развитии личностной сферы, юноша становится эмоционально уравновешенным, испытывает чувство психологической независимости, обладает самоконтролем и объективной самооценкой. В развитии социальной сферы наблюдается расширение социальных связей, творческий характер общения и овладение культурной

грамотностью. Существует кризис юношеского возраста, основой которого является противоречие между желаемой профессией и ее реальными условиями приобретения. У школьников, которые столкнулись с таким кризисом, наблюдаются снижение самооценки, раздражительность и появление тревожности. Для того, чтобы решить возникшую проблему, взрослым необходимо показывать уважительное отношение к учащимся, помогать увидеть пользу в сложившейся ситуации или найти новый вид деятельности. Это позволит юношам и девушкам самостоятельно осуществить самореализацию и получить профессиональное образование [Яшкова 2009: 50].

В юношеском возрасте объем внимания увеличивается, позволяя сохранять информацию более длительное время. У старшеклассников стремительно развиваются творческие способности, следовательно, появляется желание не только узнавать что-либо, но и создавать новое. Старшекласснику свойственно накопление умений, изменение свойств его интеллекта и формирование индивидуального стиля умственной деятельности.

Именно в этом возрасте у учащихся появляется устойчивый интерес к какой-либо науке, отрасли знания и сфере деятельности. Это является основой для формирования познавательно-профессиональной направленности личности, выбора профессии и жизненного пути. Появление интереса стимулирует стремление к расширению знаний в определенной сфере: старший школьник читает дополнительный материал, посещает соответствующие факультативные занятия и всевозможные лекции. Учащиеся все чаще участвуют в олимпиадах, начиная от школьных и заканчивая всесоюзными [Крутецкий 1980: 234].

Старшие школьники не готовы мириться с принижением их взрослости, чувство которой становится более острым, чем было у подростков. Они стремятся выразить свою индивидуальность и оригинальность, пытаются

получить право выделяться из общей массы взрослых людей. Юноши и девушки могут выражать свое своеобразие показным увлечением искусством, вызывающим поведением и другими способами.

Р. Хавигхерст выделяет следующие задачи данного этапа:

- принятие собственной внешности, осознание своих физиологических особенностей;
- усвоение мужской или женской роли;
- установление новых отношений со сверстниками;
- завоевание эмоциональной независимости от взрослых;
- подготовка к профессиональной карьере;
- формирование социально ответственного поведения;
- построение внутренней системы ценностей [Шаповаленко 2005: 195].

Мы предлагаем сконцентрировать наше внимание на одном из самых важных новообразований старшего подросткового возраста, которое называется самостоятельностью. Появление такой черты обусловлено тем, что у школьников возникает большое количество новых социальных ролей, требующих от них этого качества. Кроме проявления самостоятельности в социальной сфере, у подростков усиливается потребность в самостоятельном приобретении знаний. В младших классах перед учителем стоит цель научить учиться, что существенно отличается от того, чему учителю необходимо научить школьников в старшей школе. Подростки должны уметь учиться самостоятельно, то есть формировать приемы работы с учебным материалом, планировать свою деятельность и иметь способность работать над своими ошибками.

Самостоятельность начинает проявляться у старших школьников, когда они понимают, что необходимо отстаивать свои взгляды и мнение. Более того, им самим хочется выбирать интересующую их сферу деятельности и профессию.

К.Д. Ушинский уделял внимание подготовке учащихся к самообразованию и развитию у них самостоятельности. Он отмечал, что учителю необходимо не только передать знания ученику, но и развить в нем

способность самостоятельно приобретать знания. По его мнению самостоятельность – это качество личности, которое состоит в независимости мышления и формируется в процессе самостоятельной деятельности учащегося под руководством учителя [Ушинский 1988: 149].

Существует личностный подход к формированию самостоятельности, который связан с рассмотрением качества личности. Большое значение для такого подхода имеют такие психические явления, как интересы, мотивы, потребности, способности, эмоции, воля, которые вместе образуют самостоятельность личности.

Личностный подход имеет следующие идеи:

- обеспечение развития личности через организацию ее деятельности;
- единство взаимосвязи и взаимоперехода личностной и предметной сторон деятельности;
- учет и подчинение образования на каждом уровне развития личности ее интересам и способностям;
- формирование представления о деятельности как личностно значимой.

Проанализировав психолого-педагогическую характеристику учащихся старших классов, мы можем сделать вывод, что главной задачей данного возраста является выбор будущей профессии, появляется множество социальных ролей, которые присущи взрослым людям, возникает новое отношение к учебной деятельности, зарождаются жизненные планы, что ведет к развитию самостоятельности, которую необходимо поощрять.

1.2. Характеристики и процессы обучения письму как виду речевой деятельности в старшей школе

Письменная речь – это один из видов речевой деятельности, который включает в себя письмо и чтение. По своей коммуникативной природе она является монологической речью, но имеет широкое распространение в диалогической форме общения в письменном виде. В.П. Глухов отмечает, что

письменная речь для человека – это его «искусственная память». Сегодня она носит самостоятельный характер и является отдельным видом речевой деятельности, выступая в различных формах, таких как доклад, письменное повествование, письменное сообщение и т.д. Несмотря на то, что письменная монологическая речь не предполагает присутствие собеседника, ее мотив определяется субъектом речевой деятельности, и пишущий мысленно представляет того, кому адресует сообщение [Ковшиков 2007: 113].

Психология относит письмо к наиболее сложным формам речевой деятельности. А.Р. Лурия отмечает, что она имеет различия с устной речью по своему пути возникновения и по психологическому содержанию. Ребенок начинает усваивать устную речь на втором году его жизни с помощью общения со взрослыми. Письмо возникает осознанно и строится с помощью специального обучения. Развитие письменной и устной речи также происходит отличающимися друг от друга путями. Устную речь порождает непосредственное живое общение, которое не предполагает изучение звукового состава языка в ранние годы жизни человека. Она становится осознанной лишь тогда, когда ребенок начинает изучать грамматику и фонетику. Письменная речь с самого начала является осмысленным актом, а затем автоматизируется [Лурия 2002: 4].

Письменная речь – это особая речевая функция, которая требует для своего развития абстракции, появляющейся у школьников в старших классах. Ребенку необходимо перейти к отвлеченной речи, которая пользуется не словами, а их представлениями. Именно то, что данный вид речи только мыслится, представляет собой серьезную трудность для учащегося, овладевающего письмом. Когда школьник начинает обучаться письму, мотивы обращения к этому виду ему остаются недоступными, так как он не имеет представления о том, для чего ему это необходимо. Учащийся должен относиться к письменной речи произвольно. В устной речи звуковая форма слова произносится автоматически и не требует определенных операций. Для

того, чтобы записать слово в письменной форме, ребенку необходимо сначала осознать звуковую структуру, расчленить ее, а затем записать. Произвольности требует и семантический строй письменной речи. Еще одной особенностью письменной речи является ее осознанность, так как ее мотивы абстрактны [Выготский 1999: 87].

Письменное и устное высказывания отличаются тем, что при устном высказывании общение завершается передачей информации синхронно, а письмо рассчитано на читателя, у которого нет общности языковых средств и ситуации общения с автором. Таким образом, мы можем сделать вывод, что важными критериями для письменного текста являются развернутость, логичность, точность и последовательность. Автор текста должен более тщательно отбирать лексические и грамматические средства.

Обучение письму есть во всех программах по иностранному языку для всех типов учебных заведений и ступеней образования. Оно требует не только обучения графике и орфографии, но и процесса выражения мыслей, которое приводит в дальнейшем к воспроизведению текстов различных коммуникативно – речевых жанров [Четвернина 2007].

На начальном этапе школьник обучается графике, прописывая буквы и составляя из них слова. Здесь письмо взаимодействует с обучением чтению, так как представление о том, какие звуки передают буквы, является неотъемлемой частью процесса обучения письму. Далее школьник обучается орфографии, стараясь сокращать ошибки до минимального количества. Письмо начинает выступать и целью, и средством обучения лишь тогда, когда учащийся обучается различным формам записи. На этой стадии учащиеся готовят доклады и различные сообщения. В старшей школе осуществляется обучение написанию различных письменных текстов.

Цель обучения письменной речи – это формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая предполагает владение

письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи.

Задачи, решаемые при обучении письменной речи, включают в себя формирование необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем, расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи, формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста. Формирование у учащихся способности пользоваться иноязычным письмом как способом общения, познания и творчества является конечным требованием к обучению письменной речи [Мильруд 2001: 5].

Деятельностная цель и задачи определяют содержание письменного речевого произведения. В их роли могут выступать эмоциональное взаимодействие и воздействие, обращение за помощью, запрос информации, управление деятельностью, передача и хранение информации, а также письменное выражение творческого потенциала человека.

Значительная роль в процессе письма отведена механизму внутренней речи. Учащийся мысленно составляет план или конспект текста, который собирается воспроизвести в письменном виде. В процессе письма функционируют такие анализаторы, как долговременная и кратковременная память, словесно-логическая, образная и моторная виды памяти. Они создают ориентиры для речемыслительной деятельности школьника [Гальскова 2004: 249].

Продуктом письма является текст, который в свою очередь должен иметь следующие особенности:

- Композиционно-структурная завершенность и логико-смысловая структура;
- единство начала центрального коммуникативного блока и заключительной части;

- соотнесенность заголовка с содержанием;
- предметное содержание;
- индуктивная или дедуктивная форма изложения;
- коммуникативные качества;
- монообъективные или полиобъективные связи [Мусницкая 1983: 45].

Главным критерием в продуцировании письменного текста является выбор эффективного подхода. Он поможет справиться с трудностями, встающими перед учащимися. Существует множество подходов к обучению письму, самым распространенным из которых является письменное воспроизведение. Он предполагает изучение модельных образцов типов текстов и создание собственных письменных продуктов по определенному образцу. Для того, чтобы данный подход был эффективным, учащимся необходимо научиться оперировать такими моделями [Тутатчикова 2013].

Обучение письму осуществляется поэтапно, переходя от простого к сложному. Оно не является целью обучения на младшем и среднем этапах обучения, становясь ей лишь на завершающем этапе. Несмотря на это, насколько успешно учащийся овладевает данным видом речевой деятельности к концу старшего этапа, зависит от того, как были сформированы базовые навыки письма [Соловова 2006: 190].

Письмо, являющееся целью обучения, присутствует в программах школ на всех этапах обучения. От старших школьников требуется достижение высокого уровня в области письма, что означает увеличение степени самостоятельности, улучшение качества и расширения тем общения.

Для создания успешного письменного продукта учащимся необходимо уметь анализировать, ставить под сомнение, критиковать, кратко излагать свои мысли, принимать решение и делать выводы.

Учащиеся старших классов должны уметь эффективно использовать письмо, как средство осуществления, не только в учебной, но и в профессиональной, ориентированной и самообразовательной деятельности. Н.Д. Гальскова приводит в пример такие письменные произведения, как

сочинение, сообщение, личное и официальное письмо, описание, изложение, рецензия, аннотация и рефераты.

Учащиеся должны уметь:

- описывать события, факты, явления;
- сообщать и запрашивать информацию развернутого плана;
- выражать собственное мнение;
- комментировать события и факты;
- составлять развернутый план или тезисы для устного общения;
- создавать вторичные тексты;
- делать учебные записи [Мусницкая 1983: 6].

Обучение письму осуществляется с помощью подготовительных и речевых упражнений. При выполнении подготовительных упражнений учащиеся овладевают навыками и умениями, которые лежат в основе письменного высказывания: трансформации, сжатию или расширению предложений, группировке по определенным признакам, вопросоответным умениям и выборочному переводу. Речевые упражнения обладают направленностью внимания на содержание письменного высказывания.

Перед преподавателями иностранного языка возникает множество вопросов, связанных с обучением иноязычной письменной речи. Необходимо знать, как помочь учащимся избежать когнитивных и речевых трудностей, как правильно оценивать письменные работы. Обучая иноязычной письменной речи, преподавателям следует сохранять в памяти то, что письменный продукт должен соответствовать языковым, речестилистическим, этическим, коммуникативным и социокультурным параметрам.

Для оценивания письменных сообщений применяются следующие критерии:

- 1) содержание (письменный продукт должен соответствовать заданной теме, раскрывать основную мысль и иметь аргументацию);

- 2) организация текста (в письменном продукте должна соблюдаться логичность и структурированность);
- 3) стиль (официальный/неофициальный);
- 4) языковое оформление (разнообразие лексико-семантических и грамматических структур, а также корректность, которая может быть грамматической и орфографической);
- 5) связность (связь внутри предложений и между ними);
- 6) расположение частей текста (поля, красная строка, параграфы, объем);
- 7) общее впечатление (интерес пишущего к самому тексту, положительный эффект).

Существует процессный подход к обучению иноязычной письменной речи. Учитель не вмешивается в процесс написания продукта, а лишь задает тему учащимся. После этого он получает готовый текст для коррекции. Студенты должны решать сами, для кого они пишут, что должен знать об этом читатель и понимать, что их письменный продукт может быть изменен с помощью преподавателя.

Согласно процессному подходу, процесс письма состоит из трех этапов. Первый этап предполагает стимулирование применения творческих способностей. Учителю необходимо помочь учащимся разобраться в теме, на которую они должны написать, например, сочинение или помочь им развить их идеи. Второй этап предполагает концентрацию на содержании. На третьем этапе учащиеся должны уделить внимание форме высказывания. Учитель может помочь исправить ошибки или дать какие-либо советы по организации [Graham Stanley 2003].

Развитие учащихся средствами языков международного общения направлено на:

- формирование билингвистической коммуникативной компетенции (которая включает в себя языковую, социокультурную и речевую), необходимой для общения на изучаемом языке с иностранцами в учебной, повседневно-бытовой, административной сферах;

- расширение круга культур;
- развитие языковой культуры;
- формирование представления о диалоге культур.

Для решения таких задач учащихся необходимо обучать технологии языкового самообразования, которая предполагает обучение работе с различными видами справочной иноязычной литературы, развитие культуры работы с аутентичным материалом и обучение способам самонаблюдения за своим языковым развитием.

М.Ю. Брискина выделяет следующие уровни сформированности самостоятельности: копирующий, воспроизводящий и творческий. Первый уровень позволяет студентам выполнять усваиваемые приемы деятельности в работе с учителем, копируя его деятельность. Второй уровень можно охарактеризовать способностью ученика к самостоятельному воспроизведению приема, усвоенного совместно с учителем и умением использования данного приема. Третий уровень позволяет учащимся применять усвоенный прием в новых условиях деятельности [Брискина 2006: 32].

Существует проблема совершенствования самостоятельной учебной деятельности, которая продолжает оставаться одной из самых актуальных в теории и методике языкового образования. Под самостоятельной учебной деятельностью понимается деятельность учащихся, которая совершается с учебными целями и выражена определенным образом. Такая деятельность базируется на самоуправлении, но не исключает взаимодействия с другими субъектами [Гиниатуллин 1990: 40].

Обучение письменной речи считается важной и неотъемлемой частью обучения иностранному языку и является и целью, и средством одновременно. Этот процесс должен происходить поэтапно, формируя у учащихся навыки и умения письменной речи, которые необходимы для дальнейшего изучения иностранного языка. Исходя из сложности данного процесса, можно сказать, что в данном виде речевой деятельности

допускается большое количество ошибок, которое представляется возможным не устранить полностью, а сократить.

1.3. Классификации ошибок и источников их появления

Ошибки в речи студентов возникают всегда, независимо от того, сколько усилий прикладывает преподаватель, чтобы научить учащихся правильно говорить и писать на иностранном языке. Ошибки являются естественным явлением и указывают на то, что школьники познают и применяют язык в различных ситуациях. Проблема состоит в том, когда и как лучше их исправлять. Для начала учителю следует разобраться, что именно является ошибкой. П.Б. Тишулин определяет ошибку как отклонение от нормы или столкновение с чем-либо [Тишулин 2013].

Перед тем, как исправлять ошибку, учителю необходимо ее идентифицировать, то есть понять корректность высказывания. У каждого преподавателя существует своя теория идентификации, описания, объяснения, оценки и исправления ошибки. Такие критерии, как грамматическое построение, приемлемость и соразмерность играют при определении ошибки роль различной степени важности [Bahr 1996: 27].

Классифицировать ошибки можно по разным критериям. Распределяют ошибки на ошибки перформанции и компетенции. Ошибки компетенции – это столкновение с системой, которое не может быть самостоятельно распознано учеником. В этом случае учащийся или не изучал структуру языка, или неправильно ее понял. Ошибки перформанции – это несистемные столкновения, которые могут быть распознаны учеником.

Существуют ошибки, которые нарушают коммуникацию и те, которые не нарушают этот процесс. То есть, существуют ошибки, которые делают высказывание непонятным и те, при которых смысл остается понятным.

В соответствии с уровнями языка существуют фонетические (ошибки в произношении и орфографии), лексико-семантические (присутствие неправильного слова в соответствующем контексте или изменение его значения), морфо-синтаксические (ошибки в морфологии или синтаксисе) и прагматические (в нарушении стиля) ошибки.

Ошибки различают по содержанию (примером этого является логический обрыв текста), по способу выражения (например, неправильный уровень языка) и по языковой правильности. Недостатком данной классификации является то, что категории могут пересекаться.

Рассмотрим классификацию речевых ошибок учащихся, предложенную С.Н. Цетлин.

В зависимости от причин возникновения ошибок они могут быть поделены на системные, просторечные и композиционные.

В зависимости от отношения к двум основным формам речи – устной и письменной – С.Н. Цетлин выделяет следующие типы ошибок:

- свойственные исключительно устной форме речи, то есть, связанные с произношением (орфоэпические) и с ударением (акцентологические);
- свойственные исключительно письменной форме речи (орфографические и пунктуационные);
- свойственные обеим формам речи, то есть, не зависящие от нее. Такие ошибки именуются стилистическими и собственно-речевыми.

В свою очередь, собственно - речевые ошибки делятся на:

- словообразовательные – состоящие в неоправданном видоизменении слов нормативного языка;
- морфологические – связанные с ненормативным образованием форм слов и употреблением частей речи;
- синтаксические – заключающиеся в неверном построении словосочетаний, простых и сложных предложений;

- лексические – представляющие собой употребление слов в ненормативных значениях, нарушение лексической сочетаемости, повтор, тавтологию;
- фразеологические – связанные с не соответствующим норме использованием фразеологизмов;
- стилистические – заключающиеся в нарушении единства стиля [Цетлин 1982: 13].

Е.Р. Мухина делит стилистические ошибки на:

- 1) собственно-стилистические (нарушение благозвучности речи, речевая недостаточность или избыточность);
- 2) лексические (неточное употребление слова, неправильное построение антонимической пары, искажение фразеологизмов);
- 3) морфолого-стилистические (ошибки в образовании форм множественного числа);
- 4) стилистико-синтаксические (смешение прямой и косвенной речи, нарушение норм употребления деепричастных оборотов) [Мухина 2015].

Видами стилистических ошибок могут считаться тавтология (употребление однокоренных слов, занимающих позиции, близкие друг к другу), плеоназм (употребление лишнего слова), однообразие синтаксических конструкций, неправильный порядок слов, смысловой разноречивостью между частями предложений.

В зависимости от единицы языкового яруса, нормы образования, написания, функционирования которой нарушаются, разграничивают ошибки на уровне слова, ошибки на уровне словосочетания, ошибки на уровне предложения и ошибки на уровне текста.

С позиции коммуникативного подхода в качестве основания для классификации ошибок рассматривают степень нормативной искаженности речи, принимая во внимание такое функционально-коммуникативное свойство иноязычной речи, как понятность/непонятность. В соответствии с данным критерием различают коммуникативно грубые ошибки (ошибки

смысла), которые затрудняют понимание, и коммуникативно негрубые ошибки (ошибки языковой формы), которые не затрудняют понимание [Склизов 1987, Edge 1997].

В статье Р.П. Мильруд и Н.Н. Кондаковой рассматриваются проблемы источников языковых ошибок. Таким образом, они имеют интерлингвистический, психолингвистический или дидактический источник [Мильруд 2005].

Восприятие школьниками какого-либо материала не обеспечивает его усвоение. Для этого им необходимо сопоставить явление, описанное с помощью иностранного языка, с соответствующим материалом родного языка, что поможет понять смысл [Исхакова 1979: 11].

Иногда именно сопоставление явлений с родным языком является источником ошибок в иноязычной речи. Отрицательное влияние умений и навыков родного языка на умения и навыки иностранного языка называется интерференцией, которая подразделяется на межъязыковую, внутриязыковую, скрытую и явную.

Интерференция может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на формирование умений и навыков иностранного языка, проявляясь рецептивно и продуктивно на всех уровнях языковой системы, а именно, на лексическом, фонетическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

Существует два типа лексических ошибок, возникающих под интерферирующим воздействием родного языка:

- ошибки в употреблении отдельных слов. Они вызваны тем, что существуют различия в объеме и системе значений слов в родном и изучаемом языке. Например, к русскому слову «занят» подходят английские слова «*engaged*», «*busy*», «*occupied*», которые могут употребляться в зависимости от контекста. Именно это ведет к появлению ошибок в иноязычной речи учащихся;

- ошибки в употреблении структурно-речевых моделей. Например, структуру «*на улице*» учащиеся переводят дословно «*in the street*», когда необходимо использовать английское соответствие «*outside*».

В.С. Цетлин отмечает, что интерференция родного языка проявляется при становлении репродуктивных грамматических умений и навыков. В этом случае наблюдается две тенденции [Миролубов 1981: 34]:

- навязывание явлений родного языка. Одной из самых типичных ошибок учащихся, изучающих английский язык, является употребление наречий вместо прилагательных в функции сказуемого в предложениях;
- уклонение от использования конструкций, которые имеют не грамматические, а лексические средства выражения в родном языке.

Интерференция, возникающая на синтаксическом уровне, обуславливается тем, что нормы синтаксиса русского языка допускают вариативное размещение членов предложения, что противоречит законам английского языка, который имеет строгий порядок слов. В результате этого у учащихся возникают такие ошибки синтаксического типа, как нарушение порядка слов в повествовательном и вопросительном предложениях, а также в специальных языковых конструкциях.

Существуют психолингвистические источники ошибок, которые делятся на три группы:

- 1) лингвистическая некомпетентность. К этой группе можно отнести ошибки, возникающие следующим образом: учащийся не знает об особенностях образования прошедшего времени у английских неправильных глаголов, поэтому использует «*goed*». Такие ошибки встречаются на этапе, который предшествует овладению тем или иным аспектом языковой системы;
- 2) несформированное чувство языка. Изучением данного феномена занимались многие исследователи, среди которых были Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, Лурия и другие, в результате чего появилось большое количество терминов, которые используются

для его обозначения (языковая догадка, языковое чутье, языковая интуиция, чувство нормы). Существуют различные толкования феномена чувства языка: Е.Г. Ейгер называл его «специфическим отношением к языковым структурам в аспекте их правильности» [Ейгер 1990: 56], Л.П. Федоренко – «неосознанным, безотчетным умением (навыком) безошибочно следовать нормам речи» [Федоренко 1973: 98], Э. Берн – «подсознательным знанием слов, основанным на подсознательных наблюдениях без слов» [Берн 1995: 44]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что этот феномен обладает неосознанностью, ориентацией на правильность оформления высказыванием и нормы речи. Т.М. Колесникова выделяет три уровня сформированности чувства языка: овладение системой языка, овладение нормами речи и творческий подход к образованию слов по необходимости [Колесникова 1999: 61];

- 3) индивидуальные особенности учащихся. Они являются отражением ошибок школьников, становясь нередко их источником. Например, темперамент влияет на процесс обучения и его результаты, так как оказывает воздействие на психическую деятельность и поведение [Старова 2003: 89].

Пит Кордер считает, что основные причины ошибок исходят от действий учителя и учебных материалов. Таким образом, дидактические источники ошибок можно разделить на две группы:

- 1) обучающие действия учителя. Профессиональное мастерство, опыт и методика обучения преподавателя играют важную роль в процессе усвоения учащимися знаний, умений и навыков. Перед учителем стоит сложная задача: ему необходимо делать доступным и понятным преподаваемый материал для каждого школьника, что не всегда оказывает благоприятное воздействие на результаты обучения. Например, когда учитель говорит, что

глаголы английского языка в третьем лице единственном числе настоящего простого времени всегда имеют окончание –(e)s, он провоцирует ошибки в оформлении высказывания типа «*She doesn't wants to go*». Для того, чтобы это не стало источником ошибок учащихся, учителя необходимо уделять особое внимание отбору и обработке предоставляемого материала. Г.Е. Ведель советует придерживаться правила строгой дозировки новой информации, последовательности обучения и ликвидации пробелов в знаниях школьников [Ведель 1974: 96];

- 2) учебные материалы. Необходимо грамотно выбирать учебники или учебные пособия, так как они должны служить источником достоверной информации о языке и культуре страны.

Учеными разработано большое количество классификаций языковых ошибок, и исходя из этого, можно выделить четыре группы типологий, основывающихся на следующих критериях: структурный, лингвистический, критерии коммуникативного эффекта и источника ошибки.

Структурный критерий подразумевает то, что на поверхностном уровне ошибки можно разделить на ошибки-опущения, ошибки-добавления, ошибки выбора и ошибки последовательности расположения элементов. Достоинством данной классификации можно считать широту охвата отрицательного языкового материала и инвариантность определения типа ошибки. Недостатком является отсутствие обеспечения понимания причин, которые вызывают ошибку.

Лингвистический критерий выделяет фонетические, графические, орфографические, морфологические и синтаксические ошибки. С.Н. Цетлин отдельно выделяет словообразовательные, фразеологические и стилистические ошибки. Достоинством данной классификации является простота и удобство использования на уроке иностранного языка. Указание учителя на лингвистический уровень, на котором допущена ошибка, может упростить учащемуся задачу ее коррекции. Недостатком служит отсутствие

обеспечения понимания причин, вызвавших ошибку, так как не все ошибки могут быть отнесены к тому или иному лингвистическому уровню.

Критерий коммуникативного эффекта различает глобальные (нарушающие коммуникацию) и локальные (не служащие причиной коммуникативной неудачи) ошибки [Burt 1975: 55]. Достоинством данной классификации считается то, что анализ ошибок присутствует не только на поверхностном уровне, но и на уровне смысла высказывания. Недостатком служит отсутствие ясного представления о природе ошибки, источнике и причине.

Критерий источника ошибки выделяет межъязыковые (обусловленные интерферирующим влиянием родного языка) и внутриязыковые (связанные со стратегиями, используемыми учащимися при изучении иностранного языка) ошибки [Richards 1975: 31].

Одной из наиболее обоснованных классификаций речевых ошибок является классификация З.М. Цветковой, которая выделяет:

- 1) ошибки-оговорки («*I'm interesting in sports*»-«Я интересуюсь спортом»);
- 2) ошибки, которые не могут быть исправлены учащимся самостоятельно свидетельствуют о несформированности определенного навыка («*She told to me*»);
- 3) ошибки, связанные с непониманием или неправильным пониманием изученного языкового материала («*Stop to talk*» - при интенции говорящего призвать к соблюдению тишины);
- 4) ошибки, вызванные лингвистической некомпетентностью учащегося («*When I came he already went away*» - незнание правила согласования времен) [Цветкова 1964: 78].

Достоинством данной классификации является анализ причин возникновения ошибки, необходимый для осуществления коррекции и успешной профилактики языковых ошибок. Недостатком считается

неоднородность, терминологический разнобой, неоднозначность при принятии решения о принадлежности ошибки к какому-либо типу.

Изучив достоинства и недостатки различных классификаций ошибок, мы предлагаем разделить ошибки на те, которые искажают смысл высказывания и те, которые не приводят к нарушению коммуникации. В первую группу ошибок мы считаем необходимым включить такие ошибки, как лексические, грамматические и фразеологические, во вторую – орфографические, пунктуационные, словообразовательные, стилистические.

Любая классификация ошибок нацелена на возможность делать определенные методические выводы относительно максимально эффективных способов предупреждения и коррекции ошибок. Знание источников ошибок является неотъемлемой частью компетенции учителя, так как они позволяют выбрать наиболее эффективные методы предупреждения и коррекции ошибок в речи учащихся.

Вывод по первой главе

В первой главе нашего исследования нами была рассмотрена психолого-педагогическая характеристика старших школьников. Было выявлено, что основная задача учащихся данного этапа – самоопределение, которое может быть как личностным, так и профессиональным. Учащимся предстоит сделать выбор, от которого зависит их будущее. Главными новообразованиями юношеского возраста являются появление жизненных планов, рефлексия, осознание собственной индивидуальности, постепенное вращение в различные сферы жизни и готовность к самоопределению. Ведущей деятельностью данного этапа является учебно-профессиональная деятельность, с помощью которой развиваются все психические свойства и личность. Мы выявили, что наиболее важным новообразованием данного периода является появление самостоятельности, что, по нашему мнению,

должно быть использовано при обучении иностранному языку в старших классах.

Нами была рассмотрена психолингвистическая характеристика письменной речи, которая носит самостоятельный характер и является отдельным видом речевой деятельности, выступая в различных формах. Целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая предполагает владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи. Задачи, решаемые при обучении письменной речи, включают в себя формирование необходимых графических автоматизмов, речемыслительных навыков и умений формулировать мысль в соответствии с письменным стилем, расширение знаний и кругозора, овладение культурой и интеллектуальной готовностью создавать содержание письменного произведения речи, формирование аутентичных представлений о предметном содержании, речевом стиле и графической форме письменного текста.

Нами были рассмотрены различные классификации речевых ошибок и источников их происхождения, целью которых является создание наиболее эффективных способов предупреждения и коррекции ошибок, возникающих у учащихся при обучении иностранному языку. Мы выделили классификацию, которая включает в себя ошибки, искажающие смысл высказывания и ошибки, не препятствующие коммуникации.

ГЛАВА 2. Методика формирования умений предупреждения и исправления ошибок

2.1. Диагностика ошибок в письменной речи старших школьников

В процессе овладения письменной речью у учащихся наблюдается большое количество ошибок, имеющих источники разных видов. Для создания алгоритмов работы над ошибками необходимо выявить наиболее типичные ошибки, встречающиеся в графически оформленной речи школьников. На данном этапе исследования мы предлагаем провести диагностику ошибок.

Ошибки учащихся, вызванные незнанием какого-либо материала, нельзя сравнивать с ошибками-описками, которые могут быть допущены из-за усталости, нервозности или других факторов. Ошибки являются существенной частью процесса обучения иностранному языку и дают учителю важную информацию о том, какие правила не усвоил учащийся и что нужно делать дальше. Существуют ошибки, которые уже не могут быть исправлены, так как они становятся привычкой. Это вызвано тем, что преподаватель вовремя не устранил данный недочет.

Для диагностики ошибок в письменной речи учащихся 10-11 классов в МБОУ «Школа № 208» нами было проведено 5 работ. В качестве первого задания школьникам было предложено написать ЭССЕ на тему «*Should smoking be banned?*» [Кузовлев 2009: 67].

Перед написанием данной работы с учащимися был рассмотрен план, включающий в себя правила. Вместе с учителем учащиеся обсудили главные проблемы выбранной темы, последствия курения, высказали свое мнение по

отношению к данному вопросу и разделились на две половины, одна из которых была против курения, вторая – за. После этого школьники приступили к написанию сочинения. В Таблице 1 приведены результаты проверки работ учащихся.

Таблица 1

Класс	Количество учащихся в классе	Количество учащихся, допустивших ошибки, искажающие смысл высказывания	Количество учащихся, допустивших ошибки, не искажающие смысл высказывания
10 «Б»	25 человек	13 человек	5 человек
11 «Б»	19 человек	10 человек	5 человек

Таким образом, в 10 «Б» и 11 «Б» классах учится 44 человека, из которых 23 человека допустили ошибки, препятствующие коммуникации, 10 человек – ошибки, не искажающие смысл высказывания. Мы предлагаем привести примеры встретившихся нам ошибок:

- 1) ошибки, искажающие смысл высказывания:
 - лексические ошибки. В предложении «*Smoking has no influence on the virus.*» существительное *influence* необходимо заменить на *effect*, в предложении «*Smoking injures the environment.*» глагол *injure* необходимо заменить на *damage*, так как в первом варианте предложения использовано слово, применяющееся только в отношении человека или животного. Были допущены ошибки, связанные с непониманием значений таких слов, как *beside/besides*, *below/under*, *do/make*, *raise/rise* и т.д.;
 - грамматические: *the most essentialest (the most essential)*, *childrens (children)*, «*Have ever seen you such people?*» («*Have you ever seen such people?*»);
 - фразеологические: «*It is an ill subject.*» («*It is a sore subject.*»), *open-souled (open-hearted)*;

2) ошибки, не искажающие смысл высказывания:

- орфографические: *feild (field)*, *recieve (receive)*, *smocing (smoking)*;
- словообразовательные: *geologious (geological)*, *dependant (dependent)*, *unlegal (illegal)*;
- стилистические: *cheap price (low price)*, «*it will be in April month*» («*it will be in April*»);

Второй работой стало написание письма личного характера [Музланова 2010: 4]. Перед этим учащимся были даны рекомендации к составлению письма и проведена работа над незнакомой лексикой, содержащейся в тексте, после чего школьники приступили к самостоятельной работе. В Таблице 2 приведены результаты проверки писем учащихся.

Таблица 2

Класс	Количество учащихся в классе	Количество учащихся, допустивших ошибки, искажающие смысл высказывания	Количество учащихся, допустивших ошибки, не искажающие смысл высказывания
10 «Б»	25 человек	15 человек	8 человек
11 «Б»	19 человек	9 человек	6 человек

Приведем примеры встретившихся нам ошибок:

1) ошибки, искажающие смысл высказывания:

- лексические: *since/for*, *used to/used to do*, *watch/clock*, *rational/reasonable* (*reasonable* - fair, acceptable, sensible, *rational* - produced by means of careful thinking), *remind/recall* (*recall* – remember, *remind* - cause to remember), *stop to/ stop from*, *floor/storey* (*storey* describes the structure of a building);
- грамматические: «*my mum go*» («*my mom goes*»), «*we are sister*» («*we are sisters*»), «*she is clean the plates now*» («*she is cleaning the plates now*»);

2) ошибки, не искажающие смысл высказывания:

- орфографические: *truely (truly)*, *separat (separate)*, *fju (few)*;
- словообразовательные: *expectence (expectancy)*, *freement (freedom)*;

Третьей работой стало написание высказывания с элементами рассуждения. Перед этим учащимся была дана фраза «*Education is compulsory, school is not.*» и рекомендации по написанию данной работы. Далее старшеклассники приступили к выполнению задания. В Таблице 3 приведены результаты проверки сочинений.

Таблица 3

Класс	Количество учащихся в классе	Количество учащихся, допустивших ошибки, искажающие смысл высказывания	Количество учащихся, допустивших ошибки, не искажающие смысл высказывания
10 «Б»	25 человек	17 человек	3 человека
11 «Б»	19 человек	10 человек	5 человек

Приведем примеры встретившихся нам ошибок:

- 1) ошибки, искажающие смысл высказывания:
 - лексические: *who/whom*, *practice/practice*, *either/also*, *alternate/alternative* (*alternate* - happening in turn, *alternative* - planned to be used), *made of/made from*, *most/the majority*, *a lot of/many*, *mark/feature*, *open/turn on*, *out of/out*, *go outside/go out*, *realize/understand*, *cause/reason*;
 - грамматические: *she go (she goes)*, *they wants (they want)*, «*I don't want to study to be honest.*» («*To be honest I don't want to study.*»);
 - фразеологические: *a knowing old sparrow (a knowing old bird)*;
- 2) ошибки, не искажающие смысл высказывания:
 - орфографические: *mathmatics (mathematics)*, *stide (study)*, *subjekt (subject)*;
 - словообразовательные: *docter (doctor)*, *treatance (treatment)*;
 - стилистические: *cheap price (low price)*.

Для повышения точности результатов нами было проведено еще два ЭССЕ на тему «*I think I am born to be a ...*» и «*Graffiti is another form of expressing art because ...*». Выбор такого типа письменного продукта

обусловлен тем, что при анализе работ учащихся мы выявили большое количество ошибок при написании ЭССЕ. В Таблице 4 приведены результаты проверки работ первого ЭССЕ, в таблице 5 – второго.

Таблица 4

Класс	Количество учащихся в классе	Количество учащихся, допустивших ошибки, искажающие смысл высказывания	Количество учащихся, допустивших ошибки, не искажающие смысл высказывания
10 «Б»	25 человек	12 человек	6 человек
11 «Б»	19 человек	8 человек	4 человека

Таблица 5

Класс	Количество учащихся в классе	Количество учащихся, допустивших ошибки, искажающие смысл высказывания	Количество учащихся, допустивших ошибки, не искажающие смысл высказывания
10 «Б»	25 человек	15 человек	5 человек
11 «Б»	19 человек	10 человек	4 человека

Приведем примеры встретившихся нам ошибок в четвертой и пятой работах:

- 1) ошибки, искажающие смысл высказывания:
 - лексические: *considerable/considerate*, *actually/in fact* (when we want to develop a previous sentence , we should use *in fact*), *admire/look at* (we shouldn't use *admire* in the meaning of *look at*), *adore/like* (*adore* expresses a very strong feeling), *advantages/good points*, *advice/advise*, *afraid to/afraid of*, *after all/ in the end*, *agree/agree with*, *aid/help*, *alive/living* (*alive* - not dead, *living* - alive now), *lonely/alone* (*alone* - without other people around you, *lonely* - feeling that nobody loves you);

- грамматические: «*my mom want me to...*», «*All your life you should learn the demands of modern reality*» («*You should learn your whole life, because of the demands of modern reality*»);
 - фразеологические: «*It is not my glass of tea*» («*It is not my cup of tea*»), «*Kill two hares with one stone*» («*Kill two birds with one stone*»);
- 2) ошибки, не искажающие смысл высказывания:
- орфографические: *graffity* (*graffiti*), *futur* (*future*), *indipendent* (*independent*), *caracter* (*character*), *defenite* (*definite*), *anser* (*answer*), *specialise* (*specialize*), *spacmane* (*spaceman*), *controversal* (*controversial*), *vandalizm* (*vandalism*), *morover* (*moreover*), *contemprorary* (*contemporary*), *appraciate* (*appreciate*);
 - словообразовательные: *inpredictable* (*unpredictable*), *inable* (*unable*), *unnormal* (*abnormal*), *inregular* (*irregular*), *typian* (*typist*), *librarist* (*librarian*), *empoyeer* (*employee*), *brothership* (*brotherhood*).

При проверке работ учащихся нам встретились ошибки, связанные с интерферирующим влиянием родного языка на изучаемый. Рассмотрим некоторые из них:

- *on the lesson* (*at the lesson*);
- *in the street* (*outside*);
- *speak fluently* (*speak fluent*);
- *look beautifully* (*look beautiful*);
- *play on computer* (*play computer*);
- *one million of people* (*one million people*);
- опущение артиклей;
- *in school* (*at school*);
- *artist* (в значении «артист»);
- «*I in America on two years.*» (опущение глагола, так как в русском языке его наличие необязательно, замена предлога *for* на *on*).

Многие учащиеся не различают дифференциальных признаков иностранного языка и переносят на него привычные нормы родного языка, используя известные им правила в новых ситуациях. Учащиеся неправильно употребляют предлоги, наречия, опускают артикли или глаголы (особенно

глаголы-связки) и меняют порядок слов в предложении, так как в русском языке он является свободным. Мы выявили, что интерференция проявляется практически у всех учащихся, что свидетельствует о том, что на уроках не используется или используется редко аутентичный материал, с помощью которого школьники могут находить сходства и различия между родным и изучаемым языками.

Учащиеся 10 – 11 классов переносят умения и навыки родного языка на иностранный, нарушая грамматические нормы и правила изучаемого языка. Школьники используют правила русского языка при составлении предложений на английском языке. Для того, чтобы сократить количество таких ошибок, учителю необходимо рассмотреть особенности двух языков вместе с учащимися и выявить их отличия и сходства. При проверке работ учащихся, нами было установлено, что самыми типичными ошибками, вызванными интерференцией, являются ошибки в структуре предложения. Школьники нарушают порядок слов в английском предложении, ставя дополнение перед глаголом, когда оно должно быть использовано после. Ошибки в употреблении предлогов вызваны отсутствием постоянного соответствия между предлогами русского и английского языков.

Таким образом, проанализировав результаты проверенных нами пяти работ, мы можем сделать вывод, что ошибки в письменных работах допускает значительное количество школьников, что является свидетельством несформированности навыков и умений письменной речи. Ошибки, искажающие смысл высказывания встречаются в работах большинства учащихся 10-11 классов, поэтому мы предлагаем провести работу именно над этой группой ошибок.

Нами было установлено, что работе над ошибками учащихся не уделяется должное количество времени, что ведет к повторению одинаковых ошибок в работах учащихся. Для успешного овладения письменной речью,

учителю необходимо уметь предупреждать ошибки, а учащимся – исправлять их, так как они могут стать барьером при общении.

2.2. Обзор методов исправления ошибок в письменной речи

Исправление ошибок является неотъемлемой частью учебного процесса. В письменных работах учащиеся допускают множество ошибок, поэтому существует необходимость в использовании различных приемов исправления. С.А. Чеканова в своей статье выделяет такие приемы исправления ошибок, как:

- 1) исправление всех ошибок. Данный метод предполагает подчеркивание всех ошибок и написание правильного варианта. Такой подход может оказать негативное психологическое воздействие на учащихся, поэтому рекомендуется обращать внимание школьников только на ключевые ошибки [Seligson 2005]. В данном случае учителю необходимо классифицировать ошибки на серьезные и незначительные, разъяснив при этом учащимся, как они оцениваются;
- 2) исправление ошибок по выбору или по договоренности с учащимися. Данный метод подразумевает исправление ошибок только по пройденной теме. В этом случае учитель может подчеркивать и другие встретившиеся ему ошибки, но не учитывать их при оценивании работы;
- 3) выделение всех ошибок или ошибок по выбору без их исправления. При использовании данного метода учитель подчеркивает, обводит или помечает ошибки на полях каким-либо знаком напротив строки, в которой они были допущены. Этот подход помогает учащимся активизировать свои знания, ликвидировать пробелы и повторить изученный ранее материал;

- 4) нумерация ошибок и комментарии на отдельном листе бумаги.
Преимуществом этого метода является отсутствие негативного психологического влияния;
- 5) обсуждение типичных ошибок. Данный подход предполагает вынесение предложений с типичными ошибками на доску. Учащимся предлагается найти ошибки, исправить их, при этом объяснив правило, которому они следовали. После каждого такого упражнения учитель может указать количество ошибок, допущенных в каждом предложении. Данный метод вырабатывает у школьников навык видения своих ошибок при проверке написанных ими работ;
- 6) исправление ошибок самими студентами в парах. После написания какой-либо проверочной работы учитель может попросить учащихся обменяться тетрадями и исправить ошибки друг у друга, затем обсудить полученные результаты. Этот метод позволяет учащимся находить ошибки, учиться на чужих ошибках и выделять ошибки, характерные для всего класса;
- 7) исправление ошибок по ключу. Преподаватель дает учащимся правильные ответы, по которым они сверяют свои работы и исправляют ошибки. Такой метод развивает внимательность и стимулирует учащихся использовать разные источники знаний (художественную литературу, средства массовой информации и другие) [Чеканова 2013: 276].

Мы выявили следующие недостатки данной классификации:

- прием исправления всех ошибок не дает возможности учащимся самим найти и исправить неправильный вариант;
- прием исправления ошибок по выбору или по договоренности с учащимися концентрирует внимание школьников только на материале, который проверяется в какой-либо самостоятельной работе. Так как ученики знают, что учитель не будет снижать оценки за те ошибки,

которые были допущены в изученных ранее словах, они сосредотачиваются на определенных лексических единицах;

- прием выделения всех ошибок или ошибок по выбору без их исправления не учит учащихся распознавать неточности в своих работах;
- метод обсуждения типичных ошибок подразумевает обращение внимания только на те ошибки, которые допустило большинство школьников, что ведет к игнорированию сложностей, которые стоят перед меньшей частью класса.

После проведения анализа ошибок, исправленных любым способом, учителю следует отметить разделы, в которых школьники улучшили свои результаты, и затем указать на те, в которых есть недочеты.

Многие учителя считают важным участие школьников в процессе идентификации и исправления ошибок. Paul Bress в своей статье «*Make no mistake*» разработал алгоритм работы над ошибками, состоящий из 4 этапов:

- 1) обработка ошибок;
- 2) сосредоточение на фразах учителя;
- 3) сосредоточение на фразах учащихся;
- 4) вывод.

Paul Bress придерживается следующей схемы: требование исправить ошибку самостоятельно, затем исправить ошибку одноклассниками, возвращение к материалу, который уже изучен, и исправление учителем [Bress 2005].

Недостатком данного алгоритма работы над ошибками мы считаем то, что учащиеся знают, что в последствие будут исправлены учителем, поэтому не стараются исправить свои недочеты. Мы предлагаем включить в данный алгоритм стадию, на которой школьники будут мотивированны. Учителю необходимо объяснить, зачем нужно исправлять свои ошибки и давать сделать это задание на время. Например, учитель может поставить перед учащимися следующую цель: кто быстрее найдет ошибку и исправит ее, получает дополнительный балл. При идентификации и исправлении ошибки

учащийся должен вспомнить правило и объяснить тем, кто его забыл или не понял, что станет профилактикой и повторением пройденного материала. Также, недостатком такого алгоритма считается негативное влияние публичного исправления ошибок на учащихся, так как необходимо учитывать психологические особенности каждого из них.

Достоинством такой работы над ошибками является участие студентов в данном процессе, что позволяет им развить самостоятельные навыки и умения. Анализируя ошибки, встретившиеся в работах одноклассников, учащиеся научатся идентифицировать их в своих письменных работах.

Jo Budden в своей статье «*Error Correction*» рассказывает о том, когда и как нужно исправлять ошибки учащихся. Он считает необходимым спрашивать у студентов мнение о том, каким способом они хотят быть исправлены. Перед тем, как приступить работать над недочетами, важно определить, чего учитель хочет достичь на данном этапе обучения: правильности или беглости речи. Оценивание беглости подойдет при обсуждении какой-либо темы в классе, оценивание правильности - к заданиям, на которые было отведено много времени. После этого можно приступить к исправлению ошибок. Jo Budden выделяет следующие способы проведения данного процесса:

- 1) *self correction*. Учащиеся могут исправить сами себя, если они осознали, что сделали ошибку, так как обычно это ошибка-оговорка или ошибка-описка. Необходимо давать школьникам время и возможность для самокоррекции, при этом проговорив вариант, написанный в работе студента;
- 2) *peer correction*. Учащиеся могут исправлять ошибки своих одноклассников, что создаст позитивную атмосферу на уроке. Главное преимущество данного способа является то, что ученики могут учиться не только на своих ошибках, но и на чужих;
- 3) *correction slots*. Чтобы сосредоточить внимание студентов на ошибках, нужно остановить деятельность студентов и

рассмотреть ошибки, включив в этот процесс всю группу. Этот способ предполагает хождение учителя по классу, проверку работ учащихся в процессе создания какого-либо письменного продукта и выбор ошибок. Затем преподаватель выписывает ошибки на доску и просит учащихся исправить их, при этом можно выбрать одного или двух школьников на роль ассистентов учителя, которые будут также выбирать ошибки и записывать в свою тетрадь.

Jo Budden считает необходимым напоминать учащимся, что делать новые ошибки значит экспериментировать с новым материалом языка, а это является знаком того, что школьники развивают свои навыки и умения иностранного языка. Важно отметить, что следует избегать повторения ошибок [Budden 2008].

Недостатком последнего способа исправления ошибок является прерывание деятельности студентов. Также, не все учащиеся могут продолжать работу, если при этом учитель ходит по классу, проверяет тетради и выписывает их ошибки. Это может оказывать негативное влияние на их деятельность. При пассивном наблюдении за данным способом исправления ошибок, мы выявили, что многие школьники начинают пересматривать свои работы, когда замечают, что учитель выписал ошибки именно из их тетрадей. Таким образом, они не успевают закончить мысль из-за того, что стремятся исправить свои ошибки раньше, чем они могут быть выписаны на доску и рассмотрены остальными школьниками.

Главным достоинством данной классификации является вовлечение учащихся в процесс исправления своих ошибок и ошибок одноклассников. Это может влиять на школьников положительно, потому что им дана роль учителя, а примерка ролей взрослых является одной из отличительных черт данного возрастного периода.

Существуют еще способы исправления ошибок, которыми пользуются учителя:

- 1) переформулирование. Данный способ исправления ошибок предполагает написание и озвучивание учителем правильного варианта, не концентрируя внимания на самой ошибке. Учащийся находит отличие между своим высказыванием или словом и версией преподавателя;
- 2) выделение ошибки голосом. Данная техника предполагает озвучивание неправильного варианта с выделением слова или выражения, в котором была допущена ошибка.

Недостатком переформулирования является неучастие студентов в процессе идентификации и исправления ошибок.

George Chilton в своей статье «We all mistakes» рассказывает о правилах, которыми он руководствуется при исправлении ошибок и каким способом осуществляет сам процесс исправления. Он считает, что нет необходимости в исправлении всех ошибок. Студенты с низким уровнем владения языком делают множество ошибок, тем не менее, используя новый материал, они практикуют письменную речь. В этом случае учителю необходимо исправлять ошибки, сделанные в правиле, на изучение которого нацелен урок. Если учащиеся повторяют одну и ту же ошибку, преподаватель должен акцентировать их внимание на правиле, которое еще не изучено. Работая со студентами более высокого уровня, необходимо разбирать ошибки, которые наиболее часто повторяются в их работах. George Chilton выделяет следующие способы исправления ошибок:

- 1) logical order. Данный прием предполагает группировку ошибок по типу, записывая их под заголовками. Например: лексические, синтаксические, стилистические и т.д. Учитель может выбрать ошибки, которые являются наиболее важными или часто повторяющимися, а также исправить их;
- 2) peer correction;

3) self-correction.

Исправив ошибки учащихся, учителю необходимо дать время на работу над ошибками, чтобы студенты практиковали использование правильных вариантов. Начинать анализ ошибок следует с похвалы, отмечая школьников, которые допустили меньшее количество ошибок в своих работах [Chilton 2014].

Исправляя только те ошибки, которые были допущены в правиле, на изучение которого нацелен урок, мы выявили, что данный прием исправления ошибок оказывает негативное влияние на учащихся. Школьники акцентируют свое внимание только на том материале, который проверяется в данной работе, делая большое количество ошибок в уже пройденном и проверенном.

Paul Kaue разработал алгоритм работы над ошибками, который состоит из пяти этапов:

- 1) задайте задание учащимся и попросите оставить место в тетради;
- 2) соберите работы и исправьте ошибки, используя условные знаки, обозначающие тип ошибки;
- 3) верните работы учащимся и попросите исправить ошибки, затем снова соберите тетради;
- 4) объясните учащимся, зачем вы это делаете;
- 5) проведите работу над ошибками в классе.

Для осуществления такого алгоритма работы над ошибками учителю необходимо выбрать условные знаки, которые будут обозначать различные типы ошибок и пояснить это учащимся. Преподаватель должен объяснить цель работы над ошибками и быть готовым оказать помощь [Kaue 2007].

Письменное исправление ошибок – это обозначение того, что показывает несогласие с частью работы ученика. Исправления можно разделить на несколько шагов, которые следуют друг за другом или встречаются вперемешку. Например, существуют такие исправления, как простое обозначение ошибки, обозначение ошибки с помощью знаков, исправление ошибки учителем и исправление ошибки учеником.

Рассмотрим позиции относительно необходимости и способов исправления ошибок:

- грамматико-переводной метод преподавания иностранного языка направлен на формальную правильность языка. Учитель давал правило, ученики делали упражнения по данному правилу, в процессе чего исправлялись все ошибки. Недостатком является однообразие присутствующих упражнений;
- аудио- и видеолингвальный метод исправления ошибок предполагает постоянное повторение правильного образца, что ведет к профилактике ошибок. Считается, что тренировка с помощью частого повторения формирует у учащихся автоматическую реакцию, и ученик начинает думать о том, как звучит то или иное правило;
- коммуникативно-ориентированный метод предполагает вмешательство учителя в исключительных случаях. Целью является не правильность, а способность к коммуникации;
- суггестопедия является альтернативным методом, который предполагает создание на уроке атмосферы, стимулирующей обучение. При данном методе обучения ученик относит свои ошибки к новой роли, которая дается ему при изучении иностранного языка.

Перед нами возникает проблема, когда нужно исправлять учащихся: сразу после того, как ученик сделал ошибку, или после проверки всей работы. Большинство учеников предпочитают, чтобы их исправляли сразу. Не менее важным выбором является язык, который необходимо использовать при исправлении ошибки. Обсуждая причину ошибки, учитель может прибегать к помощи родного языка, который является более предпочтительным для школьников.

Проанализировав приемы исправления ошибок, мы можем сделать вывод, что эффективными являются только те, которые предполагают участие в процессе идентификации и исправления ошибок самих учащихся. Это развивают их самостоятельные умения и навыки.

2.3. Технологии работы по предупреждению и исправлению ошибок в письменной речи

Так как наше исследование показало, что учащиеся допускают большое количество ошибок в письменных работах, мы считаем необходимым организовать работу над ошибками так, чтобы школьники были вовлечены в данный процесс.

Перед применением алгоритмов учащимся было предложено найти ошибки в своих работах и работах одноклассников. Для этого мы использовали уже написанные школьниками работы. В Таблице 6 представлены результаты проведенной диагностики.

Таблица 6

Класс	Количество учащихся в классе	Количество учащихся, не нашедших ошибки	Количество учащихся, нашедших минимальное число ошибок	Количество учащихся, нашедших среднее число ошибок	Количество учащихся, нашедших максимальное число ошибок
Первая письменная работа					
10 «Б»	25 человек	6 человек	12 человек	5 человек	2 человека
11 «Б»	19 человек	3 человека	8 человек	7 человек	4 человека
Вторая письменная работа					
10 «Б»	25 человек	8 человек	10 человек	7 человек	-
11 «Б»	19 человек	2 человека	8 человек	6 человек	3 человека
Третья письменная работа					
10 «Б»	25 человек	5 человек	8 человек	11 человек	1 человек
11 «Б»	19 человек	2 человека	4 человека	10 человек	3 человека
Четвертая письменная работа					
10 «Б»	25 человек	4 человека	11 человек	10 человек	-
11 «Б»	19 человек	1 человек	3 человека	11 человек	4 человека
Пятая письменная работа					
10 «Б»	25 человек	2 человека	15 человек	5 человек	3 человека
11 «Б»	19 человек	3 человека	6 человек	5 человек	5 человек

Проанализировав результаты, мы можем сделать следующий вывод: не все учащиеся могут идентифицировать свои ошибки и ошибки своих одноклассников. Мы предлагаем применять такие алгоритмы работы над ошибками, которые будут способствовать развитию самостоятельных навыков и умений школьников.

Так как анализ работ учащихся показал, что большинство школьников допускает в своих работах ошибки, которые препятствуют коммуникации, мы предлагаем сконцентрировать внимание на этой группе ошибок, которая включает в себя лексические, грамматические и фразеологические ошибки.

Алгоритм работы над лексическими ошибками включает в себя несколько этапов:

- 1) учитель дает задание составить высказывание с элементами рассуждения на следующее утверждение: *«It is believed that young people today are not as healthy as they were twenty years ago.»* [Музланова 2010: 20]. Перед выполнением данного задания преподаватель дает учащимся полезные фразы, которые могут быть использованы в их работах [Музланова 2010: 17], обсуждает вместе со школьниками данную проблему, затем они приступают к созданию собственного письменного продукта;
- 2) после написания высказывания с элементами рассуждения учитель просит учащихся обменяться работами и найти лексические ошибки, перед этим объясняя, что может быть включено в данную группу ошибок;
- 3) учащиеся по очереди выходят к доске и записывают по одному примеру встретившихся им лексических ошибок, не давая при этом правильный вариант;
- 4) учитель начинает проведение работы над ошибками вместе с учащимися. При этом каждый школьник должен иметь при себе словарь лексической сочетаемости. Мы считаем, что для данной работы может быть использован словарь «Oxford Collocations

Dictionary». Начиная с первого примера ошибки, учащиеся находят слово в словаре и говорят, в каком значении оно используется в данном контексте;

- 5) преподаватель просит учащегося, допустившего ошибку в этом слове, определить с помощью словаря, в чем она состоит;
- 6) учитель предлагает школьнику исправить ошибку самостоятельно, применив знания, полученные из словаря. При этом учащийся должен объяснить, почему данный вариант является правильным;
- 7) если учащийся не может исправить ошибку самостоятельно, в этот процесс включается весь класс.

Рассмотрим данный алгоритм на примере ошибки, присутствующей в предложении «*Many people don't accept to see doctors*». В данном высказывании допущена ошибка в употреблении слова *accept*. Учащимся необходимо найти это слово в словаре [Oxford Collocations Dictionary 2009: 14], прочитать значения, в которых оно употребляется, рассмотреть примеры и определить, что в данном контексте это слово не может быть употреблено. Далее учащимся необходимо выяснить, каким глаголом можно его заменить. Для этого учитель может дать подсказку, например: «*We accept someone's advice, opinion or suggestion. But when people are not willing to do something, what should we say?*». Учащиеся предлагают свои варианты, из которых учитель выбирает наиболее подходящий. В данном случае таким глаголом будет *agree*. Учащиеся находят это слово в словаре лексической сочетаемости, выбирают значение, в котором употребляется слово в данном контексте (в нашем случае оно употребляется в значении «*willing*»). Далее учитель просит школьника, допустившего ошибку в данном слове, исправить ее и объяснить выбор варианта, который он собирается использовать.

После проведения данной работы в классе мы считаем необходимым дать каждому учащемуся по одному предложению с допущенной ошибкой такого типа и попросить провести аналогичную работу дома. Это поможет

закрепить материал и отработать данный алгоритм работы над лексическими ошибками. На следующем уроке учителю необходимо выбрать несколько учащихся, которые допускают наибольшее количество ошибок в своих письменных работах, и попросить прокомментировать работу, которую они провели дома.

После этого мы предлагаем провести небольшую самостоятельную работу, включающую в себя использование отработанных лексических единиц, которая поможет нам установить, все ли школьники запомнили, в каком контексте могут быть употреблены данные слова. В качестве примера упражнения, предлагаемого для включения в самостоятельную работу, мы можем использовать задание такого типа: «*Form three sentences with these words*». Например, учащиеся не увидели разницу между глаголами *agree* и *accept*. В данном случае мы можем попросить составить по три предложения с каждым из них. Это поможет нам выявить, является ли предложенный нами алгоритм эффективным.

Данный алгоритм работы над лексическими ошибками основан на умении работать со словарем и направлен на предупреждение и устранение ошибок в письменной речи учащихся. Все учащиеся задействованы в данный процесс, что развивает их самостоятельные навыки и умения. В данной работе учитель является помощником и руководителем процесса, который в основном строится на работе учащихся. Мы считаем, что такой алгоритм работы над лексическими ошибками способствует сокращению ошибок такого типа в письменной речи школьников и оказывает благоприятное воздействие на развитие навыков и умений школьников.

Мы разработали второй алгоритм работы над лексическими ошибками, для осуществления которого требуется меньше времени. Он включает в себя несколько этапов:

- 1) учитель дает учащимся задание написать высказывание с элементами рассуждения на следующее утверждение: «*Some*

people may argue that living in the city is better than living in the country, but there are some other people who are bored living a noisy life and prefer to live in a cottage or farm.» [Сафонова 2014: 136].

Учащимся необходимо выразить свое мнение и написать о том, где бы они хотели жить, придерживаясь следующего плана: introduce the problem and state your thesis, express your personal point of view and give reasons for it, give arguments for the other point of view, draw a conclusion. Учащиеся приступают к созданию собственного письменного продукта;

- 2) учитель собирает тетради, производит проверку и выписывает предложения, в которых были допущены лексические ошибки;
- 3) рядом с высказыванием учитель указывает несколько вариантов ответа, из которых учащиеся выбирают один правильный путем проведения сравнения с помощью словаря;
- 4) учащиеся объясняют свой выбор.

Например, в предложении «*I don't want to live in the country, because if I do the same things every day, I will be dull.*» допущена ошибка в употреблении слова *dull*. Учитель выписывает данное высказывание на доску, выделяет слово, в котором была допущена ошибка и подписывает в скобках варианты, которые могут быть следующими: *sad, be bored, tedious*. Далее учащиеся начинают работу со словарем. Они находят слово *dull*, читают его значения и примеры, в которых может употребляться данное слово, и проводят аналогичную работу со словами, написанными учителем на доске. Найдя все варианты в словаре, они сравнивают слова, указывая на отличия между ними. Далее учащиеся выбирают наиболее подходящий вариант и объясняют свой выбор.

После осуществления такого алгоритма работы над лексическими ошибками с несколькими словами, учащимся можно предложить упражнение, в котором им необходимо выбрать правильный вариант.

Учителю нужно составить предложения и написать несколько слов с близким значением, например:

- *I have friends in different parts of the earth/land/world/ground. (world)*
- *I'd caught a cold and had a high fever/temperature/heat level/point. (temperature)*
- *Every society has its own laws and habits/customs/manners. (customs)*
- *It used to be difficult for women to get good occupations/careers/professions/jobs. (jobs)*
- *I bought eight eggs and a packet/package/pack/packing of tea. (packet)*

Если учащиеся вновь допустили ошибки, учитель может задать на дом провести работу со словарем.

Данный алгоритм работы над лексическими ошибками развивает навыки и умения письменной речи, самостоятельность и учит учащихся работать со словарем. В отличие от первого алгоритма, он требует меньшего количества времени, но исключает самостоятельную идентификацию ошибок в предложениях. Включение контрольного упражнения обусловлено тем, что учащимся необходимо отработать материал, а учителю понять, сколько человек из класса его усвоили.

Для работы над морфологическими ошибками мы предлагаем следующий алгоритм:

- 1) учитель дает задание написать ответное письмо [Harrison 2008: 70];
- 2) учащиеся выполняют задание;
- 3) после выполнения задания учитель предлагает учащимся обменяться тетрадями, проверить работы друг друга и подписать внизу количество допущенных морфологических ошибок (необходимо рассказать учащимся, что такое морфологическая ошибка и привести ее пример). При этом учащиеся не должны указывать, в каком именно предложении она допущена, и писать правильный вариант;

- 4) школьники получают свои тетради обратно, смотрят, сколько ошибок допустили и приступают к поиску;
- 5) когда учащиеся находят предложения, в которых написана ошибка, они выходят к доске и выписывают по одному неправильному высказыванию;
- 6) остальные учащиеся приступают к идентификации ошибки и поиску правильного варианта.

Рассмотрим данный алгоритм на примере ошибки, допущенной в предложении «*That concert was the best and the expensivenest concert I had ever been to.*». После того, как учащийся выписал предложение на доску, остальные школьники должны определить, в каком слове допущена ошибка. Когда ошибка идентифицирована, учащиеся приступают к ее исправлению, при этом вспоминая правило, по которому должна быть образована превосходная степень данного прилагательного. В данном случае прилагательное является многосложным, поэтому для того, чтобы образовать превосходную степень, необходимо добавить слово *most*.

В качестве контрольного задания мы предлагаем попросить учащихся образовать степени сравнения следующих прилагательных: *modern, gentle, polite, untidy, narrow, clever, little, much, near, far*. При этом учащиеся должны озвучить правило и составить собственные предложения, используя сравнительную или превосходную степень данных прилагательных.

Данный алгоритм работы над морфологическими ошибками нацелен на самостоятельный поиск и исправление ошибки. Это подготавливает учащихся к экзамену, заставляет вспомнить правило и повторить материал, который необходим для создания собственных письменных продуктов.

Для работы над синтаксическими ошибками мы предлагаем следующий алгоритм:

- 1) учитель дает учащимся задание написать письмо другу на тему «*Books and cinema*» [Ягуден 2016: 78]. Перед написанием письма преподаватель дает школьникам список лексических единиц,

которые могут быть использованы при создании данного письменного продукта, например: *novel, e-book, to go to the cinema, horror film, special effects* и т.д.;

- 2) учащиеся приступают к написанию письма;
- 3) после того, как школьники закончили писать письмо, учитель собирает тетради и производит проверку;
- 4) учитель выписывает предложения, в которых допущены ошибки, на доску вместе с высказываниями, которые оформлены правильно;
- 5) преподаватель просит найти синтаксические ошибки в предложениях, при этом объясняя, что является ошибкой в синтаксисе;
- 6) учащиеся ищут ошибки и исправляют их.

Рассмотрим данный алгоритм на примере ошибки, допущенной в предложении «*Cartoons to watch I at all don't like, I prefer action films which become usually box-office hits.*». Учитель выписывает данное высказывание на доску вместе с правильными и остальными неправильными предложениями. Учащиеся начинают поиск ошибки, допущенной в этом предложении, исправляют ее и записывают стилистически правильно оформленное высказывание. Предложение должно выглядеть так: «*I don't like to watch cartoons at all, I prefer action films which usually become office-box hits.*». Исправляя данное высказывание, учащиеся должны озвучить правило, которое гласит, что в английском языке порядок слов в предложении строится по следующей схеме: подлежащее, сказуемое, дополнение, обстоятельство. Следует отметить, что подлежащее времени и места должно стоять в начале предложения или вначале одной из его частей.

В качестве контрольного упражнения мы предлагаем дать учащимся определенные наборы слов, из которых они должны составить предложения, руководствуясь правилом порядка слов в английском языке. Данное упражнение может выглядеть так:

- *and fights / action films / I / with car chases / at that moment/ preferred.;*

- *I / a trailer / to be honest / the latest / and / always / movies / effects / try / some special / watch / to catch.;*
- *Hilary Swank / is / my / as for / movie / it / «You are not you» / favourite / starring.;*
- *me / in / about / favourite / films / letter / asked / your / my / genres / you.;*
- *staying / to see / do / what / long / you / be / how / in Russia / sights / you / want / and / will?.*

Алгоритм, предложенный нами, нацелен на повторение правил синтаксиса английского языка. Мы полагаем, что он эффективен, так как направлен на развитие самостоятельных учебных действий, которые, в последствие, помогут учащимся быстро находить и исправлять ошибки, допущенные ими в письменной речи.

Для предупреждения и исправления фразеологических ошибок нами был разработан следующий алгоритм работы:

- 1) учитель задает учащимся задание прокомментировать следующее утверждение: «*Exams always bring stress to children of any age and competence level.*» [Мичугина 2012: 52];
- 2) учащиеся приступают к созданию собственного письменного продукта;
- 3) школьники обмениваются тетрадями с соседями по парте и приступают к поиску ошибок, допущенных во фразеологизмах;
- 4) найдя ошибки, учащиеся записывают одну из них на лист бумаги и передают учителю;
- 5) учитель читает по одному из предложений, в котором допущена ошибка, учащиеся исправляют ее.

Рассмотрим данный алгоритм на примере ошибки, допущенной во фразеологизме «*an ill subject*». Учащимся необходимо идентифицировать ошибку, которая состоит в следующем: вместо прилагательного *sore* школьник использовал прилагательное *ill*. После того, как учащиеся находят, в каком месте был изменен фразеологизм, они дают правильный вариант.

В качестве контрольного упражнения мы предлагаем следующее: учитель дает начало фразеологизма, учащиеся продолжают его. Например:

- *to tread on ... (air)* – быть на седьмом небе;
- *to be under someone's ... (thumb)* – быть у кого-то под баблом;
- *to take oneself ... (in hand)* – взять себя в руки;
- *to get out of the bed ... (on the wrong side)* – вставать с левой ноги;
- *to fly off ... (the handle)* – выйти из себя;
- *to make a mountain ... (out of molehill)* – делать из мухи слона.

Алгоритм по работе над ошибками, допущенными во фразеологизмах английского языка, предложенный нами, нацелен на повторение устойчивых выражений изучаемого иностранного языка. Мы полагаем, что он поможет в подготовке к экзаменам и будет способствовать развитию СУД (самостоятельных учебных действий).

Анализируя работы учащихся, мы выявили, что они допускают большое количество ошибок, вызванных интерференцией. Мы предлагаем алгоритм работы над ошибками такого типа, который состоит из нескольких этапов:

- 1) учитель дает школьникам задание прокомментировать следующее высказывание: «*The Net makes the world a village*»;
- 2) учащиеся приступают к выполнению работы, после этого сдают тетради на проверку;
- 3) учитель находит ошибки, вызванные интерференцией, и выписывает их на доску;
- 4) учащиеся приступают к исправлению ошибок, выделяя при этом сходства и различия иностранного и родного языков.

Данный алгоритм работы над ошибками, вызванными интерференцией, нацелен на выявление сходств и различий между двумя языками. Это поможет учащимся не накладывать правила родного языка на изучаемый язык.

Применив разработанные нами алгоритмы работы над ошибками, мы провели итоговую диагностику. Учащимся было предложено написать три письменных продукта.

Первой работой стало написание ЭССЕ, в котором учащимся предлагалось прокомментировать следующее высказывание: «*For some people travelling means going to other countries. Some people argue that exploring your own country is more educational, convenient, or, at least, safer.*» [Колесник 2011: 58].

В качестве второй работы нами было выбрано написание ЭССЕ на следующую тему: «*Some people think that when children reach the age of 18 and finish school they can and should start living on their own.*» [Соловова 2011: 47].

Третьей работой стало написание личного письма, в котором учащиеся должны были ответить на вопросы полученного письма и задать своему собеседнику три вопроса о его планах на выходные дни [Веселова 2011: 71].

В Таблице 7 представлены результаты проверки трех работ, проведенных в МБОУ «Школа № 208» в 10 «Б» и 11 «Б» классах.

Таблица 7

Класс	Количество учащихся	Количество учащихся, допустивших ошибки в 1 работе	Количество учащихся, допустивших ошибки во 2 работе	Количество учащихся, допустивших ошибки в 3 работе
10 «Б»	25 человек	7 человек	10 человек	11 человек
11 «Б»	19 человек	9 человек	6 человек	8 человек

После проверки работ учащихся, мы использовали разработанные нами технологии работы над ошибками. В Таблице 8 приведены результаты итоговой диагностики, которая была проведена для того, чтобы доказать эффективность данных алгоритмов.

Таблица 8

Класс	Количество учащихся в классе	Количество учащихся, не нашедших ошибки	Количество учащихся, нашедших минимально е число	Количество учащихся, нашедших среднее число	Количество учащихся, нашедших максимальное число ошибок

			ошибок	ошибок	
Первая письменная работа					
10 «Б»	25 человек	1 человек	4 человека	12 человек	8 человек
11 «Б»	19 человек	-	2 человека	5 человек	12 человек
Вторая письменная работа					
10 «Б»	25 человек	1 человек	6 человек	9 человек	9 человек
11 «Б»	19 человек	2 человека	1 человек	7 человек	9 человек
Третья письменная работа					
10 «Б»	25 человек	1 человек	2 человека	12 человек	10 человек
11 «Б»	19 человек	1 человек	2 человека	10 человек	6 человек

Таким образом, в 10 «Б» и 11 «Б» классах общее количество школьников составляет 44 человека, из них 16 человек допустили ошибки в первой работе, 16 – во второй и 19 – в третьей. Количество учащихся, нашедших минимальное число ошибок сократилось, количество учащихся, идентифицировавших максимальное число ошибок увеличилось, что свидетельствует об эффективности разработанных нами алгоритмов. Представленные технологии работы над ошибками основаны на психолого-педагогических особенностях старших школьников и способствуют предупреждению и исправлению ошибок в письменной речи.

Вывод по второй главе

Во второй главе нашего исследования мы провели пять письменных работ и произвели диагностику ошибок в письменной речи старших школьников в соответствии с выбранной нами типологией ошибок. Мы выявили, что большая часть класса допускает ошибки, препятствующие коммуникации. Это свидетельствует о несформированности навыков и умений письменной речи. В некоторых работах учащихся ошибки повторяются, что говорит о том, что работе над ошибками не уделяется должного внимания и количества времени.

Одной из главных задач учителя является сократить количество ошибок, поэтому преподаватели используют различные приемы исправления недочетов, встречающихся в работах учащихся. Нами были рассмотрены

разнообразные способы исправления ошибок, выявлены их достоинства и недостатки. Мы считаем необходимым, чтобы все школьники были вовлечены в процесс идентификации и исправления своих ошибок и ошибок одноклассников. Это поможет им развить самостоятельные навыки и умения.

Нами была проведена диагностика, нацеленная на выявление качества определения ошибок учащимися в письменных работах. Мы обнаружили, что большая часть класса не владеет навыками и умениями, необходимыми для данной деятельности, что послужило причиной для создания технологий предупреждения и исправления ошибок, основанных на самостоятельности обучающихся.

Нами было представлено несколько алгоритмов для работы над различными видами ошибок и диагностирована эффективность применения данных приемов.

Заключение

Письмо, выступающее целью обучения, присутствует в образовательных программах школ разного типа и на всех этапах обучения. К нему выдвигается такое конечное требование, как развитие умений письменно выражать свои мысли, то есть использовать письмо как средство общения.

Проанализировав психолого-педагогическую характеристику старших школьников, мы выявили, что главным новообразованием данного периода является самостоятельность, в увеличении степени которой выражается достижение высокого уровня в области письма. Появление такой черты обусловлено тем, что у школьников возникает большое количество новых социальных ролей, требующих от них этого качества. Самостоятельность

проявляется не только в социальной сфере, но и в учебно-профессиональной деятельности, которая на данном этапе является ведущей.

Развитие учащихся средствами языков международного общения направлено на формирование билингвистической коммуникативной компетенции, расширение круга культур, развитие языковой культуры и формирование представлений о диалоге культур. Для решения таких задач школьников необходимо обучать языковому самообразованию, которое состоит в умении работать с различными видами справочной иноязычной литературы, аутентичным материалом и производить самонаблюдение за своим языковым развитием.

Обучение письменной речи является сложным процессом, в котором допускается учащимися большое количество ошибок. Это послужило причиной для выбора типологии ошибок, по которой мы провели диагностику, показавшую несформированность навыков и умений письменной речи старших школьников. Подробная классификация ошибок в языке и речи обучающихся иностранному языку способствует правильной их оценке и прогнозированию возможных ошибок.

Выявив типичные ошибки, встречающиеся в работах учащихся, проанализировав различные приемы исправления таких недочетов, мы пришли к выводу о необходимости создания таких технологий работы над ошибками, которые основываются на самостоятельности, становящейся наиболее выраженной в старшем подростковом возрасте.

Применив разработанные нами алгоритмы работы над ошибками учащихся старших классов, мы выявили, что данные способы являются эффективными и способствуют сокращению количества ошибок в письменных продуктах, созданных школьниками.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что цель нашего исследования была достигнута.

Библиографический список

1. Bahr A. Forschungsgegenstand und Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse eines empirischen Projekts.- Bochum : Brockmeyer, 1996. – 225 с.
2. Bress Paul - Make no mistake.-2005. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/make-no-mistake> (дата обращения: 25.03.2016).
3. Budden Jo – Error Correction. – 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction> (дата обращения: 25.03.2016).
4. Burt M. Error Analysis in the Adults EFL classroom. TESOL Quarterly 9(1). - 1975.
5. Chilton George – We all makes mistakes. – 2014. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/george-chilton/george-chilton-we-all-make-mistakes> (дата обращения: 15.03.2016).

6. Edge J. Mistakes and correction [Текст] / J. Edge. – London: Longman, 1997.
7. [Francis](#) B., [Poole](#) R. Oxford Collocations Dictionary. - 2nd ed., 2009. - 963 p.
8. Graham Stanley - Approaches to process writing. – 2003. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/approaches-process-writing> (Дата обращения: 12.02.2016).
9. Harrison M. Оксфордские тесты по английскому языку для подготовки к ЕГЭ. London : РЕЛЮД : Oxford University Press, 2008.- 127 с.
10. Kaye Paul – Writing correction code. – 2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/article/writing-correction-code> (дата обращения: 5.01 2016).
11. Richards J. Error Analysis and Second Language Strategies. Longman, 1975.
12. Seligson P. English File Pre-Intermediate , 2005. – 413 с.
13. Александрова Ю.В. Основы общей психологии. - М.: НОУ, 1999. – 805 с.
14. Аникина Г.И. Система педагогических средств и условий формирования ориентации на продолжение образования у старшеклассников современной школы // Профильная школа. - 2011. -№ 4.
15. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных. -Спб., 1995. – 344 с.
16. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Ордена Ленина Всесоз. - М.: Знание, 1979. – 40 с.
17. Брискина М.Ю. Самостоятельная учебная деятельность в различных формах профессионального языкового образования // Материалы региональной научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2006 г.
18. Ведель Г.Е. Психология и основы методики преподавания иностранных языков / Г.Е. Ведель. – Воронеж, 1974. – 156 с.
19. Веселова Ю.С. Тематический тренажер по английскому языку. Письмо. – 2011. - 89 с.

20. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд-е 5, испр. — М.: Изд-во Лабиринт, 1999. — 352 с.
21. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. - М., 2004. — 335 с.
22. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. - 512 с.
23. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком [Текст] / И.А. Гиниатуллин.— Свердловск, 1990.
24. Ейгер Г.В. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. Харьков, 1990. — 256 с.
25. Исхакова Ф.С. Об интерференции родного языка и сопоставительном изучении иностранных языков // ИЯШ. - 1979. - №6.
26. Кагермазова Л.Ц. Возрастная психология.- М.: Гардарики, 2008. - 159 с.
27. [Казанская В.Г.](#) Подросток: трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей. — 2-е издание, доп. — Санкт-Петербург: Питер, 2008. — 283 с.
28. Карабанова О.А. Возрастная психология. Конспект лекций: учебное пособие. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 238 с.
29. Ковшиков В.А., Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. - М.: АСТ: Астрель, 2007. — 318 с.
30. Колесник Н.Ю., Рыбина Е.А. ЕГЭ 2011. Практикум по английскому языку. 11 класс. Письмо. — 2011. - 63 с.
31. Колесникова Татьяна Михайловна. Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах : Дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 1999. - 167 с.
32. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. — М.: Просвещение, 1980.—352 с.

33. Кузовлев В.П. Учебник по Английскому языку за 10 класс. – 11-е изд. - М.: Просвещение, 2009. – 233 с.
34. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет / Ун-т Рос. акад. образования. - 5-е изд. - М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
35. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма / Письмо и речь: нейролингвистические исследования. - М.: ИЦ "Академия", 2002. – 352с.
36. Мильруд Р.П., Кондакова Н.Н. Теории ошибок в методике обучения иностранному языку // [Гаудеамус](#). – 2005. - № 7.
37. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи// Иностранные языки в школе. – 2001. - №3.
38. Миролубов А.А. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Педагогика [1981](#). – 145 с.
39. Мичугина С.В., Смирнов Ю.А. ЕГЭ 2012. Английский язык. Контрольные тренировочные материалы. Грамматика и лексика, Письмо. – 2012. - 69 с.
40. Музланова Е.С. Английский язык: 120 учебно-тренировочных заданий для подготовки к ЕГЭ: «Письмо». - М.: АСТ: Астрель, 2010. – 47с.
41. Мусницкая Е.В. Обучение письму: Текст лекций. – М., 1983. – 72 с.
42. Мухина Е.Р. Стилистические ошибки: понятие, причины, возникновение, классификация // Международный научно-исследовательский журнал. – 2015. – №3.
43. Сафонова В.В. ЕГЭ 2015. Английский язык. - М.: 2014. - 288с.
44. Склизков Ю.А. Ошибки учащихся как степень сформированности их умений [Текст] / Ю.А. Склизков // ИЯШ. – 1987. - №2.
45. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. — М., 2000. – 563 с.
46. Соловова Е.Н, John Parsons. ЕГЭ. Английский язык. Практикум. Письмо. – 2011. - 56 с.

47. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. - 4-е издание. - М: Издательство «Просвещение», 2006. – 242 с.
48. Старова М.И. Психология: курс лекций для студентов, получающих дополнительную квалификацию.- Тамбов, 2003. – 233 с.
49. Тишулин П.Б., Гордеева Т.А., Дурина О.А. Языковые ошибки и возможности их исправления при обучении иностранному языку // Университетское образование: сб. ст. XVII Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 70-летию образования университета / под ред. В. И. Волчихина, Р. М. Печерской. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. – С. 244–246.
50. Тутатчикова И.Н. Компетентностный подход к обучению учащихся иноязычной письменной речи. // Сборники конференций НИЦ Социосфера. - 2013. - № 17.
51. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6-ти томах / Сост. Егоров С.Ф. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 3.
52. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. - М.: Просвещение, 1973. — 160 с.
53. Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология. Конспект лекций.- М.: Юрайт, 2010. – 194 с.
54. Цветкова З.М. Советская методика преподавания иностранных языков // Материалы IV Международного семинара преподавателей русского языка стран социализма. - Москва: изд-во МГУ, 1964.
55. Цетлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М.: Просвещение, 1982. – 143 с.
56. Чеканова С.А. Методы исправления ошибок в письменной речи / С. А. Чеканова // Вестник МГИМО-Университета. - 2013. - № 5. - С. 276-278
57. Четвернина М.И. Методика обучения учащихся старших классов созданию вторичных иноязычных текстов на материале аутентичной информации интернета: (На материале англ. яз.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Москва, 2003. – 36 с.
58. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. (Психология развития и возрастная психология.) М.: Гардарики, 2005. - 349 с.

59. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. 560 с.
60. Ягуден А. Английский язык в формате ЕГЭ, Письмо. - 2016. - 97 с.
61. Яшкова, А.Н. Возрастная психология : учебное пособие для студентов вузов – Саранск : Прогресс, 2009. – 88 с.